

Institut für sozialwissenschaftliche Beratung

Thomas Stahl

Internationales Monitoring zum Programmteil „Lernen im sozialen Umfeld“ (LISU)

Neuere Entwicklungen zum lebenslangen Lernen in Europa in der Zeit nach dem Memorandum zum lebenslangen Lernen

Statusbericht 13: 30.06.2005

Schlagworte: Memorandum lebenslanges Lernen; Umsetzung von LisU in Europa; integriertes Programm für lebenslanges Lernen; Einstellungen der Bürger

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.

Gliederung:

0	Einleitung	3
1	Lebenslanges Lernen und LisU: Zu einigen Entwicklungen in den Mitgliedsstaaten der europäischen Union	3
2	Das lebenslange Lernen in der Einschätzung der europäischen Bürger	8
3	Die neue Programmstruktur der EU zum lebenslangen Lernen nach 2007.....	11
4	LisU in Europa: Die Umsetzung ist noch zu leisten	12
	Literatur:.....	13

Neuere Entwicklungen zum lebenslangen Lernen in Europa in der Zeit nach dem Memorandum zum lebenslangen Lernen

0 Einleitung

Im ersten Statusbericht zum internationalen Monitoring zu LisU vom 13.12.2001 wurde die neue europäische Politik zum lebenslangen Lernen anhand des Memorandums der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen ausführlich entwickelt. Anhand des Memorandums sowie der resultierenden Dokumente aus dem Prozess der offenen Koordinierung und dem abschließenden handlungsorientierten Konzept „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (21.11.2001) wurden insbesondere die Bezüge zu LisU herausgearbeitet, die vor allem in der neu eingeführten Perspektive zum „lebensumspannenden Lernen“ (life-wide learning) deutlich wurden. Vier Jahre später erscheint es an der Zeit den Konsequenzen nachzugehen, die in den Mitgliedsstaaten und auf der Ebene europäischer Programmatik im Nachgang zur Formulierung dieser Politik zum lebenslangen Lernen sichtbar werden. Erneut werden dabei vor allem die Bezüge zu den Aktivitäten und Konzepten des Lernens im sozialen Umfeld aufgenommen.

1 Lebenslanges Lernen und LisU: Zu einigen Entwicklungen in den Mitgliedsstaaten der europäischen Union

Neuerdings (seit dem Scheitern der Verfassungsreferenden in Frankreich und den Niederlanden und der gescheiterten Finanzplanung der EU nach 2007) scheint einiges offen auch in der europäischen Politik zum lebenslangen Lernen. Trotz aller Schwierigkeiten ist allerdings ein Abrücken der Mitgliedsstaaten von den Grundsätzen der Lissabonner Agenda einschließlich der enthaltenen Vorstellungen zur Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik nicht in Sicht. Lebenslanges Lernen wird in diesen Vorstellungen zur „Wissensgesellschaft Europa“ immer eine wesentliche Rolle spielen und insofern sind die kontinuierlichen Entwicklungen der letzten Jahre weiter bedeutsam für Politik auf europäischer Ebene ebenso wie auf der Ebene der Mitgliedsstaaten.

2004 veröffentlichte CEDEFOP im Nachgang zu einer hochrangig besetzten internationalen Konferenz „Politik, Praxis und Partnerschaft: Gehen wir das lebenslange Lernen an“ einen zusammenfassenden Bericht zum Stand und zur Debatte der Umsetzung des Memorandums in Europa.

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die europäische Entwicklung insgesamt wird von Johan von Rens (Direktor des CEDEFOP) hervorgehoben:

„Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens ist die Klammer, die alles zusammenhält, sie ist zentraler Bestandteil eines integrierten und koordinierten Konzepts für die Umsetzung der Ziele von Lissabon.“ (v. Rens, 2004, S. 9)

Im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen wurde auf der Konferenz die zunehmende Bedeutung des Humankapitals für den wirtschaftlichen Erfolg von Staaten und Einzelpersonen hervorgehoben. Im Zusammenhang mit LisU wird insbesondere die folgende Aussage interessant:

„Jedoch vertreten viele Teilnehmer die Auffassung, dass der Rolle des sozialen Kapitals mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Mit anderen Worten, sowohl die sozialen Beziehungen als auch die individuellen Merkmale üben einen entscheidenden Einfluss auf die Wirtschaftsfähigkeit und das Wohlergehen der Menschen aus. Alle, Einzelpersonen, Gesellschaft und Wirtschaft, profitieren von den Investitionen von Energie, Zeit und Geld in lebenslanges Lernen. Dies bedeutet, dass auch alle Verantwortung tragen, unter anderem für die hiermit verbundenen Kosten. Allerdings sind die Problemlösungen in Bezug auf die Aufteilung der Kosten und auf die Art und Weise der Beitragsleistung noch weit von einem Konsens entfernt.“ (CEDEFOP, 2004, S. 11)

Damit wird ein bis heute virulentes Problem des lebenslangen Lernens in Europa angesprochen: seine Finanzierung.

Die drei Finanzierungsquellen (Staat, Unternehmen und Individuen) werden generell zur Grundlage einer Finanzierung des Lernens erklärt, deren relative Höhe, ihre Kombination und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für Ort, Qualität, Partizipation und Nutzen von Lernprozessen bleiben umstritten.

Während in einer Reihe von Mitgliedsstaaten Arbeitgeber per Gesetz (oder Tarifvereinbarung) verpflichtet werden, sich mit einem bestimmten Anteil der Bruttolohnsumme an Weiterbildung zu beteiligen (Frankreich, Griechenland, etc.), wird dies in anderen Ländern maßnahmenspezifisch gefasst.

Staatliche Aufwendungen und die Aufwendungen der lernenden Individuen sind ebenfalls von Land zu Land sehr verschieden.

Insgesamt werden partnerschaftliche Lösungen vor Ort präferiert:

„Die Aufteilung der Verantwortung auf alle Beteiligten, einschließlich der Bürger selbst als Teilnehmer am Lernen und Nutznießer der Lernergebnisse, ist das Grundprinzip, das Politik und Praxis künftig stärker beherzigen sollten. Integrierte und lokale Partnerschaften sind nachweislich erfolgreich bei der Förderung von Innovation und bei der Verbesserung von Qualität und Quantität der Beteiligung am Lernen. Dies gilt vor allem in Bezug auf Einzelpersonen und Gruppen, die weniger Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Erfolg haben. Partnerschaft und gemeinsame Verantwortung erfordern eine größere gegenseitige Offenheit zwischen Interessengruppen, Sektoren und zuständigen Behörden.“ (CEDEFOP, 2004, S. 16)

Italien und Griechenland haben derartige Partnerschaftsmodelle in ihre Finanzierung lebenslangen Lernens integriert. Den Nichtregierungsorganisationen und der Zivilgesellschaft kommt in den Partnerschaftsmodellen eine besondere Rolle zu, die damit auch Finanzierungsmodelle für das Lernen im sozialen Umfeld neu ermöglicht.

Die Konferenzteilnehmer waren sich einig in der Einschätzung, dass Partnerschaftsmodelle bei der Umsetzung politischer Strategien für lebenslanges Lernen der Schlüssel zum Erfolg sind und dass solche Modelle sowohl auf regionaler als auch auf nationaler und europäischer Ebene funktionieren müssen. Diese Partnerschaften können unterschiedliche Formen haben. Beispiele sind Partnerschaften auf der Grundlage von Tarifvereinbarungen, soziale Nichtregierungsorganisationen (NRO) mit lokalen Behörden, Sozialpartner mit sozialen NRO, lokale Community-Learning-Partnerschaften, finanzielle Partnerschaften und Partnerschaften für Risikoteilung.

„Die aktive Einbeziehung der Zivilgesellschaft vor Ort erleichtert es, mehrere Beteiligte in dauerhaften engmaschigen Netzen zusammenzuschließen. Diese Netze zeichnen sich durch eine größere Beständigkeit aus, wenn sie in einem Prozess des aktiven Austausches und durch Verhandlungen geknüpft werden. Als ein Erfolg versprechender Weg scheint sich die für die Menschen in der lokalen Gemeinschaft erkennbare Verbindung der Aneignung von Qualifikationen für aktive Bürgerschaft mit arbeitsplatzrelevanten Ausbildungsmöglichkeiten anzubieten.“ (CEDEFOP, 2004, S. 17)

Stina Sundberg erläutert dieses Prinzip einer Kooperation formeller Bildungsinstitutionen mit der lokalen Zivilgesellschaft und dem Lernen im sozialen Umfeld für Schweden:

„Schwedische Volkshochschulen bieten Kurse für nicht-formale Erwachsenenbildung an. Sie stützen sich auf die Zusammenarbeit von Staat und NRO, und jede Einrichtung ist einer bestimmten sozialen oder politischen Bewegung zugeordnet. Es ist wichtig, den Einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen und mit dem Einzelnen zu arbeiten, genauso wichtig ist es aber auch sicherzustellen, dass der Staat und die staatliche Politik, unter aktiver Einbeziehung von NRO, Veränderungen in dem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld ermöglicht, in dem sich Alltag, Berufsleben und Familienleben der Menschen abspielen. Wir werden bessere

Fortschritte verbuchen können, wenn wir dafür sorgen, dass die organisierte Zivilgesellschaft – soziale NRO – angemessen und in vollem Umfang in jeder Phase des Prozesses beteiligt sind.“ (Sundberg in CEDEFOP, 2004, S. 18)

Zu Beginn des Jahres 2004 wurde der erste gemeinsame Zwischenbericht des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission über Fortschritte bei der Umsetzung der Ziele von Lissabon im Bereich allgemeine und berufliche Bildung angenommen

(http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_eu.html). Die Hauptmitteilungen des Berichts signalisieren die Unzufriedenheit Europas mit der Umsetzung der Agenda:

- Investitionen in Humanressourcen durch allgemeine und berufliche Bildung sind wichtig für künftigen wirtschaftlichen Wohlstand und sozialen Zusammenhalt in Europa.
- Es besteht sofortiger Handlungsbedarf in drei entsprechenden Punkten:
Sicherstellung höherer und wirksamerer öffentlicher und privater Investitionen in allgemeine und berufliche Bildung, Verwirklichung des lebenslangen Lernens, Schaffung eines Europa der allgemeinen und beruflichen Bildung.
- Die Beteiligung an lebenslangem Lernen – konkreter, am Lernen im Erwachsenenalter – muss verbessert werden.
- Reformen der allgemeinen und beruflichen Bildung müssen rascher umgesetzt werden.
(http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_eu.html)

Der Bericht kritisiert die Stagnation bzw. das langsame Tempo der Realisierung des lebenslangen Lernens in Europa. Nach wie vor werde in tradierte Institutionen der Bildung investiert und lebenslanges Lernen wird vernachlässigt.

„Die Erwachsenenbildung wird nicht als integrierter Bestandteil eines kohärenten und zugänglichen, für alle offenen und für alle wichtigen Systems des lebenslangen Lernens wahrgenommen. Unter diesen Umständen lassen sich die offenkundig unzureichenden Investitionen in Humanressourcen in der EU nur durch eine Aufstockung des Beitrags des privaten Sektors und durch die Nutzung und Ausschöpfung des Potenzials und der Vorteile vielfältiger öffentlich/privater Partnerschaften verbessern.“ (CEDEFOP, 2004, S. 45)

Der gemeinsame Zwischenbericht kommt zu dem Schluss, dass radikale Reformen notwendig sind, um lebenslanges Lernen zu verwirklichen. Es wird vorgeschlagen, die Anstrengungen auf die Schaffung von Rahmenbedingungen zu bündeln, mit denen sichergestellt wird, dass alle die erforderlichen Schlüsselkompetenzen erwerben, um aktiv an einem Europa des Wissens teilzunehmen. Um die Menschen stärker zur Teilnahme am lebenslangen Lernen zu motivieren, sollten die Umgebungen für die allgemeine und berufliche Bildung offener und attraktiver gestaltet und der Zugang verbessert werden. Dementsprechend ist verstärkt auf die Gründung von Partnerschaften zu setzen, die unterschiedliches Fachwissen, unterschiedliche Ressourcen und Erfahrungen in die Lernumgebung hineinbringen können und dass vielfältigere Möglichkeiten für den Erwerb anerkannter Qualifikationen angeboten werden sollten.

Aus den Ergebnissen der Zwischenberichte zur Implementation des lebenslangen Lernens in Europa (Europäische Kommission, 2003, Implementing lifelong learning strategies in Europe – Progress Reports) wird deutlich, dass eine gut entwickelte Kultur des lebenslangen Lernens mit einer breiten Akzeptanz in der Öffentlichkeit und einer hohen Beteiligung der Öffentlichkeit in den meisten Teilen Europas immer noch ein Wunschbild und nicht Realität ist. Zwar findet das Prinzip des lebenslangen Lernens allgemein Anerkennung, was dies für die Politik bedeutet, ist jedoch noch fraglich und überall bleibt die Praxis deutlich hinter den Zielvorgaben zurück. Zu wenig Beachtung finden vor allem das frühe Lernen, die Gruppe der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen sowie die Gruppe derjenigen, die in den Ruhestand wechseln und die älteren Menschen.

Seit dem Konsultationsprozess zum Memorandum (vgl. LisU Statusbericht 1) scheinen nur wenige echte Fortschritte erzielt worden zu sein. Im Bericht der ETF (Europäische Stiftung für Berufsbildung, 2004) über die Beitritts- und Kandidatenländer wird das ausdrücklich festgestellt und er-

gänzt, dass die Vorkehrungen der beteiligten Ministerien zur Koordinierung des lebenslangen Lernens nach Abschluss des Konsultationsprozesses in Vergessenheit gerieten.

Ohne diese kritischen Untersuchungen zu relativieren, verweist die umfangreiche Berichterstattung einzelner Mitgliedsstaaten auf politische Denkansätze, die zunehmend den informellen Bereich des Lernens (auch im sozialen Umfeld) in den Blick ihrer (naturgemäß) institutionell geförderten Brille nehmen.

Aus der Sicht von LisU finden wir insbesondere in den Berichten aus Finnland, Schweden und den Niederlanden Ansätze zu konstruktiven staatlichen Überlegungen.

Der Bericht aus den **Niederlanden** zum lebenslangen Lernen (CEDEFOP, 2002a) hält vor allem die Notwendigkeit fest, sich mit den Aspekten des informellen Lernens stärker zu beschäftigen:

„Immer noch liegt der Schwerpunkt von Lernen und Bildung vor allem auf dem intentionalen formalen Lernen. Neuerdings jedoch gibt es zunehmendes Interesse am informellen Lernen oder am Lernen im täglichen Leben. Auch hier überwiegen allerdings die ökonomischen Interessen. Es ist kennzeichnend, dass das Wirtschaftsministerium höchstes Interesse an der Förderung des informellen Lernens am Arbeitsplatz zeigt. Dies betrifft vor allem die Anerkennung der dort erworbenen Kompetenzen. In naher Zukunft wird auf Anregung des Ministeriums ein Zentrum für die Akkreditierung der non-formalen Lernens errichtet.“ (CEDEFOP, 2002a, S. 103)

Das informelle Lernen bzw. dessen Unterstützung in Bereichen außerhalb der Arbeitswelt ist dagegen weitgehend vernachlässigt (CEDEFOP, 2002a, S. 104). Aus diesem Grunde hält die niederländische Bestandsaufnahme zum informellen Teil des lebenslangen Lernens fest:

„Auf dieser Grundlage werden zwei Entwicklungslinien in der nahen Zukunft wesentlich. Zuerst geht es um die Verbreitung des konzeptionellen und politischen Verständnisses vom lebenslangen Lernen. Die Beziehungen zwischen arbeitsorientierter und nicht-arbeitsorientierter Bildung gemeinsam mit einer Integration der Erstausbildung und der Weiterbildung stehen hier im Vordergrund. Darin eingeschlossen sind die Erforschung der Konsequenzen für das Gesamtsystem ebenso wie die Veränderung der Rollen der Akteure. Zum zweiten muss weit größere Aufmerksamkeit auf das informelle Lernen und seinen Beitrag zum lebenslangen Lernen gerichtet werden. Dies deshalb, weil bis heute qualitativ und quantitativ zu wenig Kenntnisse über dieses Lernen vorliegen.“ (CEDEFOP, 2002a, S. 104)

Selbstkritisch hält die niederländische Bestandsaufnahme zum lebenslangen Lernen die fragmentierte Herangehensweise der top-down Politiklinien fest. Der ganzheitliche Blick auf Schnittstellen zwischen Lernformen und Lernorten wird für die Zukunft eingefordert. (CEDEFOP, 2002a, S. 105)

Der Bericht zum lebenslangen Lernen in **Schweden** (CEDEFOP, 2001a) hält zunächst die über hundertjährige Tradition in Schweden fest, die Selbstlernen durch geeignete ortsnahe Infrastrukturen (Studienkreise, Volkshochschulen) unterstützt und die schon immer eine enge Verbindung zwischen Bildung, Arbeit und Freizeitaktivitäten genutzt und gefördert hat. (CEDEFOP, 2001a, S. 35 f.) Dieser Ansatz wird unterstützt durch geförderte Lernzeiten und Bildungsurlaub:

„Schweden verfügt über eine gut entwickelte Infrastruktur zum lebenslangen Lernen, die nicht nur formale Bildung betrifft, sondern auch das informelle Lernen, sei es in der Arbeitswelt oder in der Freizeit. Ein bedeutsamer Faktor in diesem Kontext ist das Recht auf Bildungsurlaub..... Die Wahl des Lernens oder des Bildungsprogramms ist gänzlich den Individuen überlassen.“ (CEDEFOP, 2001a, S. 41)

Der schwedische Bericht signalisiert ein konzeptionelles Verständnis zur Perspektive des lebensumspannenden Lernens, welcher alle Aspekte informellen Lernens im sozialen Umfeld einschließt. (CEDEFOP, 2001a, S. 9 ff.) Hieraus speist sich der politische Teil des Berichts, in dem infrastrukturelle Maßnahmen, institutionelle Unterstützung und Beraterleistungen für selbstverantwortliches Lernen bereithält.

„Ein System des lebenslangen Lernens muss daher (weil der selbstverantwortliche Lerner im Zentrum steht) Bildungsberatung und –unterstützung verfügbar machen, muss individuelle Lernvorhaben unterstützen und viele praktische Instrumente verfügbar machen, die sowohl fortgeschrittene Lerner wie benachteiligte Gruppen in ihren Lernprozessen helfen.“ (CEDEFOP, 2001a, S. 10)

Das Gesamturteil des schwedischen Berichts über die Lage und Fortschritte des lebenslangen Lernens in Schweden ist positiv.

Auf Basis der Informationen dieses Berichts kann man Schweden bestätigen, dass es auf dem Wege zu einem eigenständigen System für das lebenslange Lernen ist. Jedes Jahr investiert der Staat mehr in ein ganzheitliches und übergreifendes System des Lernens und der Bildung..... Außerdem gibt es hohe Beteiligungsraten der Bevölkerung an der Erwachsenenbildung.“ (CEDEFOP, 2001a, S. 62)

Der Bericht zum lebenslangen Lernen aus **Finnland** macht recht prinzipiell deutlich, dass auch und gerade das Lernen außerhalb des Bildungssektors an Bedeutung gewinnt. (CEDEFOP, 2001b, S. 13)

„Inhalt und Prinzip des lebenslangen Lernens wird wie folgt definiert: Hoher Standard von Bildung, Lernkompetenzen und zahlreiche Chancen und Implementationsmethoden in der Weiterbildung Erwachsener..... Die Entwicklung des „Lernen Lernens“ wird zum wesentlichen Ziel aller Bereiche des Bildungswesens. Die Anerkennung und Förderung von Lernprozessen außerhalb der Bildungsinstitutionen wird besonders vorangetrieben.“ (CEDEFOP, 2001b, S. 13)

Es spricht für die selbstkritische und reflektierte Einstellung der finnischen Experten, die neben einer Fülle erfolgreicher Ansätze vor allem weitere Entwicklungsnotwendigkeiten sehen und dies auch bei der Förderung des Lernens im sozialen Umfeld.

„... die finnischen Bildungsinstitutionen und das Arbeitsleben trennt immer noch eine große Distanz, obwohl umfangreiche bildungspolitische Reformen zur Reduktion dieser Distanz umgesetzt wurden ... das große Potenzial des non-formalen Lernens wird nicht genutzt. Die Einrichtung eines Kompetenz basierten Qualifizierungssystems hat zwar das formale und non-formale Lernen angenähert. Andererseits beinhaltet die Kompetenz basierte Qualifizierung häufig eine Vorbereitungsphase in formalen Bildungssystemen. Hinzu kommt, dass Wissen und Fähigkeiten, die zu Hause oder durch nicht curriculare Aktivitäten erworben werden, nicht die notwendige Anerkennung durch formale Institutionen erhalten.“ (CEDEFOP, 2001b, S. 80)

Finnland erkennt die Mängel im Bildungssystem, das lebensumspannende Lernen genügend zu fördern und zu nutzen, obwohl bereits in der Vergangenheit eine Vielzahl entsprechender Initiativen gestartet wurde. (CEDEFOP, 2001b, S. 47 ff.)

Aus der Fülle der Bestandsaufnahmen zum lebenslangen Lernen in den europäischen Mitgliedsstaaten wird ganz deutlich, dass sowohl status-quo als auch die Planungen für die Zukunft eindeutig durch tradiertes Denken der Verwaltungen in den Kategorien des formellen Lernens und den dazu gehörenden Institutionen des Bildungssektors geprägt werden. D.h. die im Memorandum zum lebenslangen Lernen eingeforderten Unterstützungsleistungen zu informellen und non-formellen Lernformen sowie deren gezielte umfassende Nutzung beim Aufbau der europäischen Wissensgesellschaft werden eher zögerlich angegangen.

Am ehesten lassen sich die Versuche erkennen, über das „assessment of prior learning“ eine Schnittstelle zur Kompetenzmessung und zur Bescheinigung von informell erworbenen Kompetenzen für die Bereiche der formalen Bildung einzurichten.

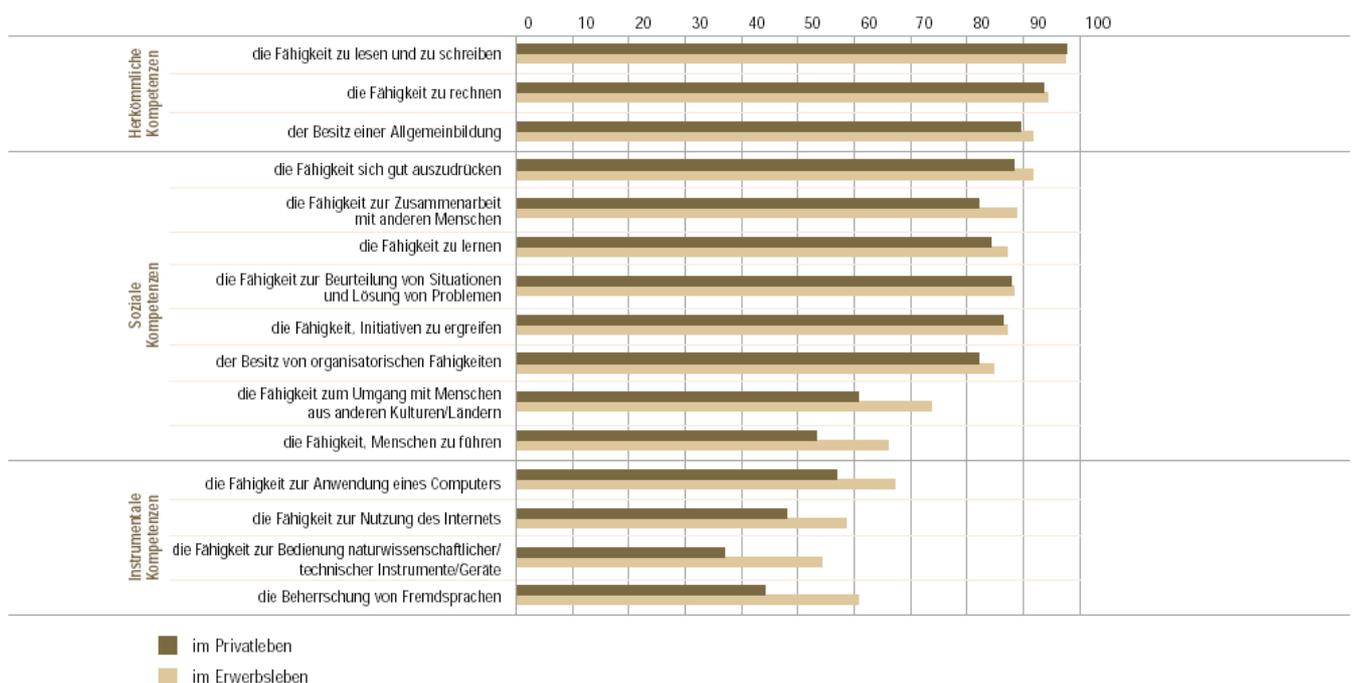
Finnland, Schweden und die Niederlande sind eher die Ausnahmen von diesen Bestandsaufnahmen. Insofern sind die kritischen Stellungnahmen der europäischen Institutionen zum Stand der Umsetzung der Absprachen aus dem Prozess der offenen Koordinierung im Nachgang zum Memorandum (vgl. LisU-Statusbericht 1) verständlich.

Andererseits erscheint es vor der Logik staatlicher Bildungspolitik, die naturgemäß in den Traditionen der von ihr finanzierten institutionellen Strukturen denkt, wenig verwunderlich, wenn auch zu den Gegenständen des informellen und non-formellen Lernens zuerst auf die klassischen Institutionen wie Volkshochschulen, Universitäten u.ä. verwiesen wird. Deren Reform mit einer Öffnung für Lernunterstützung im sozialen Umfeld lässt allerdings in vielen Mitgliedsstaaten noch auf sich warten.

2 Das lebenslange Lernen in der Einschätzung der europäischen Bürger

Im Jahre 2003 wurde auf Veranlassung der GD Bildung und Kultur und des CEDEFOP eine Eurobarometer-Umfrage zum lebenslangen Lernen in den 15 Mitgliedsstaaten durchgeführt (CEDEFOP, 2003). Diese repräsentative Befragung (18 227 Interviews) zu den unterschiedlichen Gegenständen des lebenslangen Lernens erbrachte einige interessante Resultate, auch in Bezug auf LisU.

Ausgehend von einer generellen Einschätzung der Befragten zur Bedeutung des lebenslangen Lernens (im Durchschnitt ca. 90%, CEDEFOP, 2003, S. 5) ist die Bedeutung von sozialen Kompetenzen in der Einschätzung der Bürger Europas besonders interessant.



„Sehr nützliche“ Kenntnisse und Kompetenzen: Ansichten der Befragten nach Lebensbereichen, EU 15, in %

Nach dem Erlernen von sozio-kulturellen Grundkompetenzen (lesen, schreiben und rechnen) rangieren die sozialen Kompetenzen ganz oben, als besonders nützlich im Alltag der Befragten.

Dabei sind sich die Befragten insbesondere über die sektorübergreifende Anwendbarkeit (und Generierbarkeit) dieser Kompetenzen sehr bewusst:

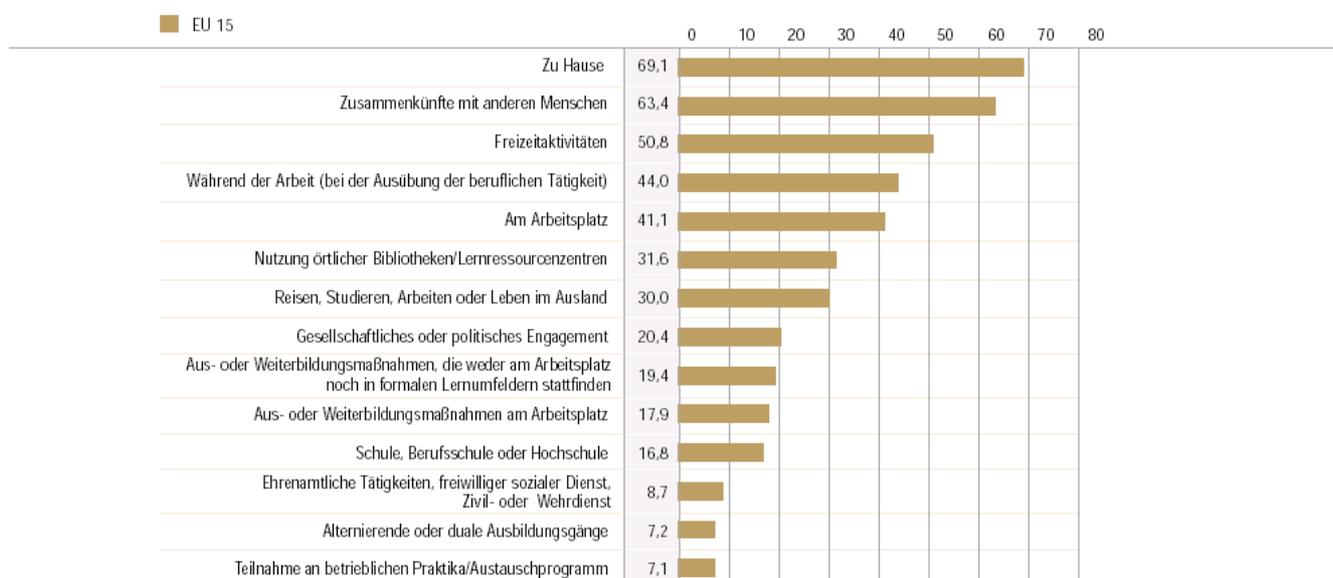
„Es gibt keine scharfen Trennungslinien zwischen dem, was die Befragten nach eigener Einschätzung in ihrem alltäglichen Privatleben, Erwerbsleben und gesellschaftlichen Leben be-

nötigen. Die Kompetenzen, die sie am häufigsten als sehr nützlich betrachten, werden für beide Lebensbereiche für wichtig gehalten.“ (CEDEFOP, 2003, S. 10)

Von besonderem Interesse für den Ansatz von LisU sind die Angaben zu den für sie bedeutsamen Lernkontexten, die die Befragten machen.

Die meisten Bürger sind der Meinung, dass sie am besten in informellen Lernfeldern lernen. Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass:

- die Beteiligung an unterschiedlichsten Tätigkeiten zu Hause (Fernsehen, Hausarbeit, Hobbies, Familienbetreuung) (69 %), Zusammenkünfte mit anderen Menschen (63 %) und Freizeitaktivitäten (51 %) die am weitesten verbreiteten Kontexte sind, in denen die Mehrzahl der Bürger meint, etwas gelernt zu haben;
- das informelle Lernen am Arbeitsplatz – entweder bei der Ausübung der beruflichen Tätigkeit (44%) oder während anderer Aktivitäten (41 %) – am nächst häufigsten genannt wird;
- andere informelle Lernumfelder wie etwa örtliche Ressourcenzentren/Bibliotheken (32 %), Arbeit/Leben/Reisen im Ausland (30 %) und gesellschaftliches und politisches Engagement (21 %) zwar seltener angeführt werden, in der Rangfolge jedoch auf den nächsten Plätzen stehen.



Kontexte, in denen die Befragten nach eigener Einschätzung in den vergangenen 12 Monaten etwas gelernt haben, EU 15, in %

„Formale Lernumfelder (wie z. B. Schulen, Hochschulen und Berufsschulen) als in jüngster Zeit erlebte bedeutsame Lernkontexte wurden lediglich von 17 % der Befragten genannt, während 18 % der Befragten die Kategorie „Aus-/Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz“ ankreuzten (letztere konnten entweder formal oder nicht formal angeboten werden). Die Häufigkeit, mit der verschiedene nicht formale Lernumfelder angeführt wurden, fällt von Punkt zu Punkt sehr unterschiedlich aus, doch nannten beispielsweise nur 7 % der Befragten die Teilnahme an betrieblichen Praktika oder Austauschprogrammen. Dies heißt nicht etwa, dass die Bürger glauben, sie hätten ausschließlich in informellen Umfeldern gelernt, sondern vielmehr, dass informelle Umfelder ein wichtiger Bestandteil der Vielfalt der Lernkontexte sind. Der Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der an formalen Bildungs- und Berufsbildungsmaßnahmen teilnimmt, entspricht (außer bei den jungen Erwachsenen) immer nur einer ziemlich kleinen Minderheit, so dass in der Praxis die allermeisten wohl außerhalb solcher Umfelder lernen dürften.“ (CEDEFOP, 2003, S. 14 f.)

Wo die Bürger nach eigenen Angaben lernen, hängt von ihrer persönlichen und sozialen Situation ab. Je jünger oder höher qualifiziert die Bürger sind, desto eher neigen sie zu der Aussage, dass sie in einer Vielzahl von Kontexten gelernt haben. Personen, die in Finnland, Schweden und Island

wohnen, geben sehr viel häufiger an, in verschiedenen Kontexten gelernt zu haben, als die Befragten in Griechenland oder Portugal. Menschen, die einer bezahlten Beschäftigung nachgehen, sagen oft aus, dass sie am Arbeitsplatz lernen, insbesondere wenn sie männlichen Geschlechts sind (59 % gegenüber 42 %). Wie aus Abbildung 7 hervorgeht, berichten Frauen dagegen sehr viel häufiger, dass sie etwas zu Hause bzw. in örtlichen Bibliotheken oder Lernressourcenzentren gelernt haben.

Schüler und Studenten geben häufiger an, dass sie in einer Vielzahl unterschiedlicher Kontexte lernen: in der Schule (97 %), bei Zusammenkünften mit anderen Menschen (80 %), zu Hause (77 %), bei Freizeitaktivitäten (76 %), durch Nutzung örtlicher Ressourcenzentren und Bibliotheken (68 %) sowie außerdem durch Reisen (53 %). Dies stützt den Gedanken des „Lernens im heimischen Umfeld“, wobei das „heimische Umfeld“ als eine bildliche Beschreibung aller Umfelder zu verstehen ist, die einem vertraut sind und in denen man sich wohl fühlt.

Wenn sich die Bürger überlegen sollen, wie sie ihre beruflichen Kompetenzen verbessern oder aktualisieren würden (falls sie dies einmal tun möchten), gibt die Hälfte der Befragten an, dass sie an einer organisierten formalen Bildungsmaßnahme irgendeiner Art teilnehmen würden.

Angesichts dessen, dass die Befragten nach eigener Aussage am besten in informellen Umfeldern lernen, tritt hier deutlich zutage, wie stark das Lernen in der Vorstellung und Erfahrung der Bürger mit formalen Kontexten in Verbindung gebracht wird. Nur wenige (höchstens 12 %) ziehen offene Fernlehrgänge oder ähnliche Lernmethoden in Erwägung, und lediglich 5 % würden sich für eine Entsendung ins Ausland oder die Teilnahme an einem internationalen Austauschprogramm entscheiden.

Einerseits sind die Menschen der Meinung, dass sie am besten in informellen Lernumfeldern lernen. Andererseits nennen sie jedoch formale Umfelder, wenn sie sich überlegen sollen, an welchen Formen des Lernens sie in Zukunft möglicherweise teilnehmen könnten. Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? Sie hängt sicherlich mit den althergebrachten Vorstellungen darüber zusammen, wo Lernen normalerweise erfolgen „sollte“, das heißt in Schulen, Berufsschulen, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen und dergleichen. In ihrem alltäglichen Leben erkennen die Bürger jedoch, dass sie in einem sehr viel breiteren Spektrum von Kontexten lernen. (Vgl. CEDEFOP, 2003, S. 16 f.)

„Es ist ermutigend, dass so viele Menschen der Auffassung sind, im Laufe des vergangenen Jahres in der Tat etwas gelernt zu haben, und besonders bedeutsam ist, dass die Bürger erkennen, dass sie durchaus auch in ihrem ganz normalen Alltagsleben lernen. Auch dies bekräftigt das Schwergewicht, das im Rahmen der Politik auf europäischer Ebene auf offene Lernumgebungen und auf die Anerkennung von Kenntnissen, die auf nicht formalem und informellem Wege erworben wurden, gelegt wird.“ (CEDEFOP, 2003, S. 18)

Im Urteil der Menschen in Europa wird erneut das bestätigt, was sowohl im Memorandum zum lebenslangen Lernen festgehalten wird und was auch ein wesentlicher Ausgangspunkt der Perspektive von LisU ist: Menschen lernen in der praktischen Tätigkeit und sie tun dies in allen Lebensbereichen.

Für LisU ist von Interesse und Bestätigung zugleich, dass die wichtigsten Lernorte allesamt außerhalb der Bildungsinstitutionen und auch außerhalb der Arbeitswelt gesehen werden. Des weiteren ist von Belang, dass multikontextuelles Lernen und daraus resultierende Kompetenzen auf individueller Ebene offenbar mühelos integriert werden, während die Bildungspolitik sich immer noch schwer tut, entsprechende ganzheitliche Unterstützungsstrukturen vorzusehen.

Schließlich fällt der o.a. Widerspruch auf, dass Menschen zwar verstehen, dass sie in Tätigkeiten lernen. Befragt man sie aber nach Lernabsichten für die Zukunft, fallen sie in die tradierte Nomenklatur der Bildungsinstitutionen zurück.

3 Die neue Programmstruktur der EU zum lebenslangen Lernen nach 2007

Im März 2004 nahm die Kommission eine Mitteilung über „Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 156) an, die sich an die Mitteilung „Politische Herausforderungen und Haushaltsmittel der erweiterten Union 2007 – 2013“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 101) anschloss. Darin erläuterte die Kommission, dass sie beabsichtigt, ein integriertes Programm für lebenslanges Lernen vorzuschlagen, in dem sämtliche bestehenden EU-internen Programme für die allgemeine und berufliche Bildung aufgehen sollen. Dieser Programmvorschlag liegt dem europäischen Parlament und dem Europäischen Rat seit dem 14.07.2004 vor.

Dieses integrierte Programm zum lebenslangen Lernen wird durch 4 Faktoren motiviert:

- Wissensgesellschaft und demografischer Wandel benötigen die stärkere Einbindung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Kontext des lebenslangen Lernens.
- Die wachsende Bedeutung der allgemeinen und beruflichen Bildung beim Aufbau einer dynamischen Wissensgesellschaft (Lissabon-Bologna-Kopenhagen) benötigt eine Konzentration der Anstrengungen.
- Die Evaluation von Sokrates und Leonardo da Vinci mahnt die bessere Ausschöpfung vorhandener Stärken und die Beseitigung festgestellter Inkohärenzen und Synergiemängel an, die auf die Fragmentierung derzeitiger Programmstrukturen zurückzuführen ist.
- Die Notwendigkeit der Vereinfachung und Rationalisierung der Rechtsakte der Gemeinschaft durch die Schaffung eines integrierten Bezugsschemas, das die Finanzierung einer großen Bandbreite von Aktivitäten ermöglicht. (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 2)

Das integrierte Programm umfasst vier sektorale Einzelprogramme: **Comenius** für die allgemeine Bildung in der Schule, **Erasmus** für die allgemeine Hochschulbildung und die berufliche Bildung auf tertiärer Ebene, **Leonardo da Vinci** für alle anderen Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung und **Grundtvig** für die Erwachsenenbildung. Daneben ist ein **Querschnittsprogramm** vorgesehen, welches sich auf die o.a. motivierenden Faktoren bezieht.

Das letzte Element ist das Programm **Jean Monnet**, welches sich insbesondere mit Fragen der europäischen Integration befasst. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 3)

Auf der Ebene der Programmdurchführung und Programmverwaltung werden die nationalen Agenturen gestärkt. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 5)

Einige der spezifischen Ziele des integrierten Programms lassen Bezüge zur Perspektive LisU erkennen:

- (a) Entwicklung eines qualitativ hoch stehenden lebenslangen Lernens und Förderung der Innovation
- (b) Verbesserung von Qualität, Attraktivität und Zugänglichkeit der verfügbaren Angebote für lebenslanges Lernen.
- (c) Stärkung des Beitrags des lebenslangen Lernens zur persönlichen Entfaltung, zum sozialen Zusammenhalt, zum aktiven Bürgersinn, zur Gleichstellung der Geschlechter und zur Einbindung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen.
- (d)
- (e) Steigerung der Beteiligung von Menschen aller Altersgruppen am lebenslangen Lernen.
- (f)
- (g) Ausweitung der Rolle des lebenslangen Lernens bei der Entwicklung von europäischem Bürgersinn sowie bei der Förderung von Toleranz und Respekt für andere Menschen und Kulturen.

Die Klientel der Menschen und Organisationen, die sich mit dem Lernen im sozialen Umfeld beschäftigen, werden ausdrücklich als „Zielgruppen“ des Programms und seiner Teilsegmente genannt. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 22, S. 38, S. 41)

Insbesondere unter Leonardo da Vinci und unter Grundtvig werden operative Entwicklungsziele ausgeführt, die zu LisU Entwicklungen kohärent sind. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 39, S. 42 f.)

Das neu konzipierte Querschnittsprogramm bietet unter Artikel 38 des integrierten Aktionsprogramms ebenfalls Möglichkeiten, den Ansatz von LisU auf europäischer Ebene fortzuentwickeln. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 45 f.)

Insgesamt ergeben sich aufgrund des geplanten integrierten Aktionsprogramms im Bereich des lebenslangen Lernens eine Reihe von Möglichkeiten zur Förderung des Lernens im sozialen Umfeld, zu dessen weiterer Erforschung und zum Transfer der gewonnenen Erkenntnisse und Materialien. Die ins Auge gefasste neue Form der Programmverwaltung, die subsidiär über nationale Agenturen ins Werk gesetzt werden soll, setzt zusätzlich voraus, dass LisU als sinnvolle Ergänzung und Innovation zu den Reformbestrebungen auf der Ebene des jeweiligen Mitgliedsstaats vermittelt wird.

4 LisU in Europa: Die Umsetzung ist noch zu leisten

Wie bereits im ersten Statusbericht zum internationalen Monitoring ausgeführt, ist das Konzept zum Lernen im sozialen Umfeld in seiner theoretischen Fundierung und in seiner praktischen Erprobung charakteristisch für die Programmatik von „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ein entsprechend geschlossenes Konzept findet sich in der internationalen Debatte nicht. Andererseits finden sich viele Elemente davon in wissenschaftlichen Diskursen, aber auch in der praktischen Programmatik von Bildungspolitik, Beschäftigungspolitik, Wirtschafts- und Regionalpolitik weltweit. In den zurückliegenden 12 Statusberichten wurde darüber anhand thematischer Schwerpunkte berichtet.

Das Memorandum zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission aus dem Jahre 2000 sowie die Austauschprozesse zwischen den Mitgliedsstaaten im folgenden Jahr im Rahmen der offenen Koordinierung und des Synthesedokuments der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Europäische Kommission, 2001) thematisiert viele Aspekte von LisU auf der politischen Ebene. Die Einführung des Begriffs des „lebensumspannenden Lernens“, die Aufforderung zur Unterstützung informeller Lernprozesse in verschiedenen Kontexten und viele andere mehr begründeten die Hoffnung zu einem Umdenken in der Bildungspolitik hin zu innovativen Unterstützungsleistungen für selbstverantwortliche lernende Individuen in der Wissensgesellschaft.

Fünf Jahre nach den konzeptionellen Überlegungen der Kommission zum lebensumspannenden Lernen und den positiven Stellungnahmen der Mitgliedsstaaten dazu zeigt sich, dass Reformen des Bildungssektors überall in Europa außerordentlich langsam und zögerlich anlaufen. Das ist wenig verwunderlich. Neben den inhaltlichen Widerständen der traditionsbeladenen Institutionen (Hochschulen, Schulen und Bildungsträger) mit ihrem Verständnis vom (Be-)Lehren sind Bildungssysteme wesentliche Bestandteile von Kultur und somit zutiefst im Wertekanon und den normativen Mustern der jeweiligen Gesellschaft verhaftet. Tiefgreifende Änderungen der Systeme (und zu nichts anderem fordert das Memorandum auf) sind nur langsam und gegen vielfältigen Widerstand möglich.

Immerhin finden wir in allen Verlautbarungen der Mitgliedsstaaten die Konzepte zum lebenslangen Lernen wieder (zumindest als Desiderat). Praktische Umsetzungen allerdings sind erst in Ansätzen zu erkennen und die Qualität dieser Umsetzungen ist zumeist von bereits vorhandenen Traditionen in den Mitgliedsstaaten bestimmt.

Literatur:

- Aspin, D.N. et al. eds. (2001): International handbook of lifelong learning. Part one and part two. Dordrecht.
- CEDEFOP (2001a): Lifelong learning in Sweden. Luxembourg.
- CEDEFOP (2001b): Lifelong learning in Finland. Luxembourg.
- CEDEFOP (2001c): National actions to implement Lifelong Learning in Europe. Brussels.
- CEDEFOP (2002a): Lifelong learning in the Netherlands. Luxembourg.
- CEDEFOP (2002b): Lifelong learning in Italy. Luxembourg.
- CEDEFOP (2002c): Innovations in lifelong learning. Luxembourg.
- CEDEFOP (2002d): Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Luxembourg.
- CEDEFOP (2003): Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Luxemburg.
- CEDEFOP (2004): Getting to work on life long learning. Policy, Practice & Partnership. Luxembourg.
- Centre de ressources et d'échanges pour le développement social et urbain – CR-DSU (2002): La formation des acteurs du développement social et urbain / CR-DSU Rhône-Alpes. Lyon.
- Centre for Research in Lifelong Learning – CRL (2003): Experiential-community-work based: re-searching learning outside the academy. Glasgow.
- Desjardins, R. (2003): Determinants of economic and social outcomes from a life-wide learning perspective in Canada. In: Education economics, Vol 11, No 1, 2003, p. 11-38. London.
- Dumazedier, J. (2002): Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. Paris.
- Edwards, R. et al. (2002): Supporting lifelong learning: Vol 3: making policy work. London.
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2003): Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress reports. Brüssel.
- Europäische Stiftung für Berufsbildung (2004): Cross-country statistical analysis of acceding and candidate countries: synthesis of challenges in the fields of employment and human resource development. Turin.
- European Commission (2003): Education and training 2010. In: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html. Brussels.
- European Training Foundation – ETF (2001): Summary and analysis of the feedback from the candidate countries on the Commission's memorandum on lifelong learning: cross country report. In: [http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/pages/vetdown/\\$file/lifelong_learning.pdf](http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/pages/vetdown/$file/lifelong_learning.pdf). Turin.
- Evans, N. (2003): Making sense of lifelong learning: respecting the needs of all. London.
- Field, J. ed. (2003): Promoting European dimensions in lifelong learning. Leicester.
- Fournier, C.; Lambert, M. & Perez, C. (2002): Les français et la formation continue: statistiques sur la diversité des pratiques. In: Documents CEREQ série observatoire No 169. Marseille.
- Garsten, C. & Jacobsson, K. (2003): Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world. Houndmills.
- Harrison, R.; et al. eds. (2002): Supporting lifelong learning: Vol 1: Perspectives on learning. London.
- Healy, T. (2002): Social capital and lifelong learning. In: LLE: Lifelong Learning in Europe, Vol 7, No 1, 2002. Helsinki.
- Hull, B. (2000): Barriers to libraries as agents of Lifelong Learning. In: <http://www.lic.gov.uk/publications/executivesummaries/rr031.html>. London.
- Hyland, T. & Merrill, B. (2003): The changing face of further education: lifelong learning, inclusion and community values in further education. London.
- Institute de recherches historiques, économiques, sociales et culturelles de la FSU (2001): L'éducation tout au long de la vie. In: http://www.institut.fsu.fr/nvxregards/15/15_pres_dossier_educ_vie.htm. Paris.
- Jantan, A.H. et al. (2002): Integrated approaches to lifelong learning: papers presented at the ASEM international conference on lifelong learning, Kuala Lumpur, Malaysia, May 13-15, 2002. Kuala Lumpur.
- Karsenty, S. (2003): Se former pour réussir sa vie professionnelle. Paris.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2004): Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Brüssel.
- Library and Information Commission (2000): Empowering the learning community: report of the Education and Libraries Task Group to the Secretaries of State for Culture, Media & Sport and for Education & Employment. London.
- LisU Statusbericht 1 (2001): Internationales Monitoring zum Programmteil „Lernen im sozialen Umfeld“ (LISU).
- Mouvement des Entreprises de France – MEDEF (2002): Objectif compétences: des pratiques européennes innovantes. In: <http://objectif-competences.medef.fr/339>. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2002): Lifelong learning in Norway. Paris.
- Poullaouec, T. (2002): Promotion ou insertion: les jeunes ouvriers face à «la formation tout au long de la vie»? In: Documents CEREQ série séminaires No 164. Marseille.
- Preston, J. (2003): 'Enrolling along?': lifelong learning and social capital in England. In: International Journal of Lifelong Education, Vol 3, No 22. London.
- Rat der Europäischen Union (2004): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Gemeinsamer Zwischenbericht. Brüssel
- Sahlberg, P. (2001): From non-formal education to lifelong learning: bridging schools and youth activity. In: LLinE: Lifelong Learning in Europe, Vol 6, No 1, 2001. Helsinki.
- Scottish Executive (2003): Life through learning; learning through life: the lifelong learning strategy for Scotland. In: <http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/lism-00.asp>. Edinburgh.
- Steiner, M. (2002): Learning City Vienna: Strategien zum Aufbau eines Systems von lebensbegleitendem Lernen in Wien. In: SWS-Rundschau No 4, 2002. Wien.
- Thomas, L. & Slack, K. (2003): Developing an evaluation framework: assessing the contribution of community-based and work-based approaches to lifelong learning amongst educationally marginalised adults. In: Research in Post-Compulsory Education, Vol 8, No 1. Oxford.
- UNESCO Institute for Education (2001): Reflecting on lifelong learning discourses and practices across the world. Hamburg.
- vanRens, J. (2004): Zusammenfassender Konferenzbericht. In: CEDEFOP (2004): Getting to work on life long learning. Policy, Practice & Partnership. Luxembourg.
- Young, M. (2003): Comparing approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In: European Journal of Education, Vol 38, No 2, p. 199-211. Oxford.